

# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS SOBRE EDUCACIÓN EN CHILE

Víctor Raviola Molina

## ABSTRACT

El artículo siguiente contiene algunas observaciones generales del autor sobre las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se desarrollan en nuestro país. Dichas observaciones se realizan a la luz del sistema educacional regular chileno ya que hasta la fecha esas propuestas de EIB son sólo derivación de aquél y se enmarcan (como una cuña un tanto forzada) dentro de una normativa global, no particular; menos aún autónoma, independiente. Las observaciones están referidas específicamente a los dos aspectos básicos integrantes de una EIB, como son la *"interculturalidad"* y el *"bilingüismo"*, y cuya particular orientación hoy parece innovar o contradecir las políticas educacionales vigentes en general para los educandos del país.

## INTRODUCCIÓN

1. La presencia de más de cuarenta millones de indígenas formando parte de la población de Latinoamérica le ha conferido a esta última la característica de ser heterogénea o de diversidad étnica, cultural y lingüística, como bien ha señalado López (1999). Dicha *"diversidad"* tridimensional ha sido el factor gravitante que ha colocado de relieve en la práctica pedagógica de la región el tema de la Educación Intercultural Bilingüe. Dado el hecho de que dicho sector de la población no se encuentra concentrado sino que distribuido en casi todos los países de la región, aunque con diversa intensidad en cada uno de ellos (casi el cincuenta por ciento de la población de Bolivia y Guatemala es de raíz indígena, mientras que cerca del ocho por ciento de la población de Chile tiene similar procedencia), el desarrollo del tema y su grado de evolución han tenido una suerte diversa en los distintos países latinoamericanos.

Vista así la cuestión, en un primer intento de aproximación al tema de la EIB surgen de inmediato varios problemas. Primero, definir con el grado de exactitud que la situación amerita quiénes deben ser considerados *"indígenas"*. En segundo lugar, precisar con la mayor aproximación posible cuántos son realmente los potenciales educandos procedentes de étnias indígenas a quienes deberán dirigirse dichos eventuales programas de EIB; no hay dudas de que la mayor o menor cantidad de potenciales clientes de un programa de esta naturaleza avala la mayor o menor justificación de la existencia, premura y desarrollo del mismo. Por último, diagnosticar si los miembros de dichas comunidades vernáculas consideran convenientes y/o necesarias propuestas pedagógicas especiales para ellos, en circunstancias de que muchos indígenas u ocultan su procedencia étnica o desean rápidamente (sin

trabas, sin esperas, sin dilaciones de ninguna especie) acceder a la sociedad criolla y poder así “disfrutar” de sus beneficios, beneficios que no encuentran en su sociedad de origen y a los cuales habitualmente o no acceden o, si lo logran, lo hacen con mucho esfuerzo y en desventajosas condiciones.

Parece existir consenso en la dificultad para cuantificar el monto real de pobladores procedentes de etnias indígenas, ya que sólo se conocen las cifras entregadas por los censos nacionales, cifras a menudo poco confiables y que a veces no corresponden a la realidad. Aunque en Chile la *Ley Indígena* indica el vínculo familiar (padres y ancestros), los rasgos culturales y la cuestión de los apellidos como factores definidores de la condición de “indígena”, en los demás países latinoamericanos parece que es el *factor lingüístico* (lengua hablada por el entrevistado) el más predominante y decisivo para dicha clasificación. Sobre el particular, López (1999) ha alertado:

*Como se sabe, por razones de prestigio social y para no sentirse discriminado en un contexto poco permeable a la diversidad, el entrevistado con frecuencia esconde su filiación lingüística o étnica. Es por ello válido afirmar que las cifras y porcentajes (...) constituyen indicadores mínimos de la realidad étnica de la región, pues se basan en los datos ofrecidos por aquéllos que tuvieron la valentía de reconocerse como indígenas o vernáculo-hablantes. En zonas urbano-marginales de la región y en muchos poblados y caseríos rurales cercanos a las ciudades, muchos pobladores esconden su condición de hablantes de idiomas amerindios para protegerse de la discriminación imperante.*

2. Otra observación inicial importante sobre el tema la constituye la necesaria aclaración de que, más allá de las declaradas o soterradas políticas nacionales sobre integración del indígena a la sociedad global (homogeneidad, asimilación, uniformidad) más que autonomía de lenguas y culturas (diversidad), cuando en Latinoamérica (y en Chile) se habla de EIB se está hablando en rigor sólo de una propuesta pedagógica particular y especial **para los educandos procedentes de etnias indígenas**. Ello, aunque los conceptos de “interculturalidad” y de “bilingüismo”, desde hace mucho tiempo y en un sentido muy particular por cierto, no son ajenos a la educación latinoamericana ni, consecuentemente, a la educación chilena.

En efecto, en relación con el primer concepto, nuestro sistema educativo no ha sido nunca nacionalista ni menos ultra-nacionalista; al contrario, ha sido desde siempre *intercultural* y esta orientación ha ido creciendo y variando de acuerdo con las exigencias de la vida contemporánea. Nuestra educación no ha estado orientada sólo a una cultura nacional, propia, exclusiva y excluyente. Siempre hemos sido muy receptivos, permeables y proclives al conocimiento, a la asimilación y a las influencias de culturas foráneas (Grecia, Roma, Francia, España, EE. UU., la cultura occidental, etc.) las que no han estado ausentes de los contenidos ni actividades pedagógicas de los chilenos. Parece claro que uno de los fines de la escuela chilena ha sido preservar y difundir la cultura cristiano-occidental de la que como nación formamos parte. Por ello, junto con la historia, leyendas, tradiciones, costumbres, folklore, valores, manifestaciones artísticas propias de nuestra nacionalidad, dentro de su enciclopedismo, los programas de estudio señalan objetivos, contenidos y actividades relacionados con múltiples otras culturas. Lamentablemente, muchas veces se trata de culturas foráneas, no próximas, ajenas, no inmediatas, con las cuales una necesidad de interacción social por parte del educando parece ser mínima, cuando no inexistente. En resumen, de lo que se trata ahora es interculturalidad de lo indígena y de lo no-indígena; en suma, sólo bi-culturalidad.

En relación con el bilingüismo, anticipamos que en nuestro país el sistema educacional nacional permite y favorece la enseñanza de un idioma extranjero o segunda lengua. Esta enseñanza, sí, difícilmente se traduce en el aprendizaje de un segundo idioma; menos, en el dominio de una lengua extranjera. Si ello llegara a lograrse, los eventuales políglotas prontamente derivarían a un analfabetismo por desuso dado que la sociedad global chilena es monolingüe español. En todo caso habrá que distinguir entre el bilingüismo tradicional y el que ahora se propugna. La concepción que subyace en las actuales propuestas de EIB distingue entre la adquisición natural y la adquisición escolar de una lengua o, lo que es lo mismo, la enseñanza de una segunda lengua (L2), en tanto *"lengua de comunicación y oficial dentro de un estado o sociedad"*, y la enseñanza de lenguas extranjeras, que son *"lenguas de comunicación en otros países"*, según ha aclarado Utta von Gleich (1993).

Está claro, pues, que los conceptos de *"interculturalidad"* y de *"bilingüismo"* aplicados a la EIB en su orientación actual no sólo no son actuales ni novedosos, sino que están siendo utilizados con un criterio particular, restringido, unilateral, que desvirtúa (o violenta) un tanto su natural definición. Claramente, dichos conceptos poseen una significación o debieran entenderse referidos a un ámbito más amplio que todavía no tiene cabida en las reflexiones sobre la educación en la diversidad, ni en Chile ni en otros países de situación similar multi-étnica.

Si tomamos como ejemplo lo que está sucediendo en Chile, observamos que los textos legales han sancionado y difundido Planes y Programas de Estudio oficiales que enfatizan, alientan y recomiendan la interculturalidad y el bilingüismo para los educandos de raíz indígena. Sin embargo, el bilingüismo está absolutamente ausente (no se exige ni se sugiere) y la interculturalidad relacionada con las culturas indígenas que se ha integrado a los contenidos y actividades pedagógicas tienen sólo una tímida presencia, limitada, superficial, muy leve, cuando se proponen para educandos no indígenas, aunque habrá que reconocer el positivo avance que significa manifestar intenciones de enmendar hoy los errores del pasado en cuanto a superar los vacíos, omisiones, distorsiones y prejuicios de antaño. En otras palabras, quienes han elaborado y sancionado dichos Planes y Programas se han olvidado de que las bondades de la interculturalidad y del bilingüismo en la educación nacional orientada hacia los indígenas podrían también ser válidas para los educandos no indígenas. La amplitud de la visión de mundo al manejar varias lenguas y elementos de variadas culturas, así como las facilidades de inevitable interacción social entre miembros de una sociedad con diversidad étnica, como ejemplos, resultan así propuestas y recomendadas sólo en el caso de los indígenas hacia la sociedad global, pero no a la inversa. Con razón, el citado L.E. López ha señalado:

*Otro de los grandes retos que confronta la educación intercultural en el continente tiene que ver con la ampliación de cobertura hacia espacios no indígenas, hasta hoy reducto de una educación transmitida exclusivamente en castellano, con la excepción de los centros que promueven ese bilingüismo de élite al que nos hemos referido. Si bien desde hace algún tiempo diversos estudiosos e investigadores de la región han venido clamando por una educación intercultural para todos e incluso por una educación intercultural y bilingüe de doble vía, no tenemos noticias de ningún programa que considere en su propuesta pedagógica la enseñanza de un idioma indígena como segunda lengua para hispanoparlantes (el subrayado pertenece a López).*

En el mismo sentido se ha planteado el abogado, antropólogo y Director del Museo Pre-Colombino de Chile, don Carlos Aldunate del Solar. En una entrevista concedida para el diario "El Mercurio" de Santiago de Chile, de fecha 25/07/99, señala que



*la educación es uno de los factores claves para enfrentar los problemas que vive el pueblo mapuche. Pero -agrega- la educación para los dos lados. Más que reforzar los planes de enseñanza mapuche, que efectivamente lo requieren, hay que educar a los demás chilenos. Los programas de estudio de los colegios incluyen las cosas más increíbles, pero no le otorgan a la historia mapuche el espacio proporcional a su rol en nuestra historia y patrimonio.*

Al hablar, pues, en la actualidad de una EIB hay que precisar que no se trata en rigor de una concepción autónoma y no descansa sobre una base de reciprocidad. Lo que se propone, sugiere o alienta para los educandos indígenas no aparece sugerido ni alentado para los educandos no-indígenas, con lo cual los objetivos de interacción o intercomunicación de unos y otros se resienten o resultan utópicos.

## DIAGNÓSTICO SUMARIO DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA CHILENA TRADICIONAL

3. Sobre todo a partir del trabajo y conclusiones de la Comisión para la Modernización de la Educación Chilena, conocemos el doloroso diagnóstico de que el sistema educacional chileno no responde a los actuales requerimientos del país. Es cierto que él ofrece una amplia cobertura y ha tenido en los últimos años un crecimiento positivo. Es cierto que el promedio de la población nacional alcanza hoy superiores niveles de escolaridad. Es cierto que existe un mejoramiento de la expectativa de vida escolar. Sin embargo, nuestra educación se muestra desigual y pobre en calidad, poco eficiente. Sus logros son insatisfactorios, sobre todo para los educandos de más escasos recursos. Los establecimientos educacionales ofrecen una formación rutinaria, sin desarrollar las capacidades de los alumnos y no enseñan a aprender. La gestión del sistema, a pesar de los avances de la descentralización, es poco flexible y los profesores y alumnos trabajan en condiciones poco motivadoras.

4. Dentro de ese diagnóstico, habrá que agregar que existe hoy también una creciente toma de conciencia de que el sistema educacional chileno no es adecuado ni pertinente para atender las necesidades ni expectativas de ciertos particulares sectores de la sociedad nacional, entre las cuales se encuentran las etnias indígenas. Ello ocurre, básicamente, porque el sistema, entre otras deficiencias, no reconoce ni responde a las características lingüísticas (el aprendizaje se facilita si es desarrollado en la lengua materna del alumno) ni a las características culturales (el aprendizaje es significativo y pertinente si se vincula al contexto socio-cultural de procedencia del educando) de una población escolar no uniforme; antes bien, de características étnica, cultural y lingüística diversa y variada. De todas maneras, como ha dicho Ingrid Jung (1994):

*el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades, (citada por el especialista Luis E. López en su trabajo ya mencionado).*

5. Hay que precisar que, hasta la década presente, la enseñanza tradicional en las escuelas chilenas ha sido de orientación **mono-cultural** occidental y **mono-lingüe** en español. No ha sido en absoluto pertinente a las necesidades de comunidades étnicas caracterizadas por ser (a)inter-lingüísticas y (b)inter-culturales.

6. Principales aspectos fácilmente observables de dicha desviación han sido:

- 6.1. políticas educacionales centralistas, dominantes y autoritarias;
- 6.2. diseño de planes y programas de estudio de carácter global y vigencia nacional y uniformes;
- 6.3. elaboración de materiales didácticos homogéneos,
- 6.4. formación y capacitación de docentes bajo condiciones de uniformidad pedagógica y de carácter nacional;
- 6.5. orientación **monolingüe** (alfabetizar a los indígenas era castellanizarlos) y
- 6.6. en suma, educación pensada para los no indígenas.

7. La situación es alarmante cuando se comprueba que en la comuna de Temuco, por ejemplo, hacia 1995, esto es, ligeramente con anterioridad a que la I. Municipalidad de Padre Las Casas asumiera responsabilidades de administración de los establecimientos educacionales que le fueron derivados desde el DAEM-Temuco, el 88.20% de la matrícula de las escuelas básicas rurales de dependencia municipal era de **procedencia mapuche** y el 100% de la población escolar del sector pertenecía a escuelas calificadas como de **extrema pobreza**, de acuerdo con los indicadores y cifras oficiales y reflejando una verdad ya comprobada de que existe una correlación positiva entre pobreza y etnicidad indígena. También contribuye a esta alarma el comprobar que los alumnos indígenas difícilmente logran acceder a la educación; muchos no finalizan su educación básica; el porcentaje de **deserción escolar** es significativamente alto, ya sea por frustración ante reiteradas repeticiones de curso, ya sea por razones económicas, de salud, clima u otras. Resulta fácil suponer las variadas consecuencias de crecimiento personal, autoestima, mano de obra calificada y preparación para el mundo laboral que se derivan de dicha situación de temprana deserción. El citado investigador L. E. López, ha señalado, por ejemplo, que *"en Chile, la tasa de repetición a nivel primario en la región de mayor presencia indígena es dos veces más alta que el promedio nacional"* (op. cit.). Por otro lado, se ha comprobado también que *"existe una correlación positiva entre niveles nacionales de analfabetismo y mayor presencia de población indígena"*, así como que *"la población indígena es la que menos oportunidades ha tenido de acceder al sistema educativo"*.

## ALGUNOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS. PREOCUPACIONES Y PROPUESTAS.

8. Enfrentados históricamente a la diversidad étnica y cultural, esta toma de conciencia por el problema de la educación en relación con las etnias indígenas (educación intercultural bilingüe) no es reciente. Tampoco lo son las muestras explícitas de preocupación en tal sentido ni la existencia de propuestas y proyectos tendientes a mejorar, re-orientar o regularizar tal situación deficitaria. Sin embargo, el interés se ha acentuado en estos últimos años debido a factores propios del momento

histórico a nivel mundial y porque en nuestro país, a propósito de la Reforma Educacional en desarrollo, se han colocado de moda conceptos y principios como la equidad, igualdad, eficiencia, calidad y la pertinencia de la educación y el respeto a las minorías étnicas. En todo caso, para ser honestos y directos, debemos señalar que en nuestro país, pese a todos los importantes avances en la materia, sólo estamos todavía en la etapa de los “proyectos”, “programas” o “planes pilotos” y muy lejos de enfrentar globalmente la situación ni mucho menos de atender debidamente el problema y sus derivados.

9. Según un trabajo difundido en Puerto Saavedra a comienzos de 1999, Eliseo Cañulef señala cuatro factores de influencia que han llevado en las últimas décadas a una conciencia más clara y definida sobre la necesidad de una educación intercultural bilingüe, a saber:

9.1. los derechos específicos de grupos étnicos o minorías nacionales;

9.2. la búsqueda de nuevas articulaciones y de equilibrios internos en los países en que se han asentado grandes masas de origen foráneo, especialmente las grandes urbes europeas en las que, como consecuencia de conflictos bélicos, han debido recoger grandes masas de inmigrantes cuyas lengua y cultura difieren de las del país anfitrión;

9.3. la modernización y adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía ante los desafíos que plantea la globalización de las relaciones humanas y

9.4. la profundización del humanismo que cuestiona cada vez más la legitimidad del sometimiento, del despojo y de la destrucción del otro mediante la fuerza.

10. El mismo Cañulef señala con justicia que:

*la educación intercultural bilingüe es una aspiración de larga data en Chile y hay experiencias educativas que tienden a la interculturalidad o al bilingüismo desde hace más de una década*

11. Tales reivindicaciones históricas planteadas por los mismos profesionales indígenas en orden a observar la inadecuación del sistema, la insistencia en una necesaria reorientación y hasta la propuesta de variadas soluciones, a juicio de Cañulef a quien cito, estarían contenidas en:

*el libro Lemunantu, historia novelada para la catequesis de la Araucanía Misional que comenta un gran “comicio araucano democrático” celebrado en Osorno en 1925; la petición denominada Memorial y Documentos elaborada por la Junta General de Caciques del Butahuillimapu, organización étnica tradicional formada por los Jefes Políticos Mapuches de las Grandes Tierras del Sur, en diciembre de 1935 en Quilacahuín de Curaco, provincia de Osorno, y enviada el 21 de diciembre de 1935 al Presidente de la República, Arturo Alessandri Palma; las reflexiones de la educadora mapuche Zoila Quintremil contenidas en su ponencia Características del Niño Araucano presentada en la concentración de Profesores de Escuelas de Carácter Indígena de Temuco en junio de 1935; las conclusiones de la comisión para el estudio de la enseñanza indígena del Congreso de Profesores Radicales celebrado en Santiago en septiembre de 1939 (...); las conclusiones del Primer Congreso Pedagógico de Maestros Araucanos celebrado en febrero de 1948 cuyos fines fueron la creación de una organización de profesores indígenas para su propia defensa cultural y económica, y velar por los intereses sociales de los niños mapuches; la visión de la enseñanza para el indígena de educadora mapuche Zenobia Quintremil estampada en su Memoria de Título en*

*1948; la postura de la Juventud Moderna Araucanía, formada por jóvenes intelectuales mapuches en una asamblea de 1943; las reflexiones del profesor Ignacio Huenchullán contenidas en su artículo "La culturización, problema número uno del pueblo indígena" (de 1953) y las reflexiones del dirigente del Frente Unido Araucano y de la Unión de Profesores Indígenas, Gregorio Seguel Capitán.*

12. Resulta pertinente y valioso recoger también, aunque sea resumidamente, la amplia gama de **propuestas** sobre educación del indígena o de educación para el indígena contenidas en la documentación mencionada en el apartado anterior:

12.1. Casi todas las propuestas están de acuerdo en reconocer que los espacios que puede proporcionar la Educación son el mejor medio para facilitar la inserción del indígena en la sociedad criolla.

12.2. Debe procurarse la construcción y ubicación de establecimientos educacionales en las reducciones mismas.

12.3. Debe hacerse un esfuerzo por aumentar la cobertura educacional y por lograr un mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación en las comunidades o reducciones indígenas.

12.4. Existencia de colegios-internados propios para los indígenas.

12.5. La escuela debe desarrollar una fuerte labor social hacia los padres y vecinos.

12.6. Se debe favorecer el arraigo de los profesores en las reducciones proporcionándoles casa-habitación y espacio para cultivos, ya sea para producir alimentos o para la enseñanza misma.

12.7. Existencia de escuelas complementarias para los mapuches, de tipo artesanal, orientando al niño en labores productivas agrícolas.

12.8. Puesta en práctica de una concepción curricular especial, con énfasis en contenidos programáticos diferentes a los existentes en las escuelas urbanas, con orientación filosófico-social rural, con la realización de cultivos experimentales, de modo que el niño conozca los cultivos de la zona y la explotación tecnológica de la tierra.

12.9. Facilitar el acceso a la educación de los niños indígenas y cautelar su permanencia dentro del sistema, con atención social y auxilio escolar en alimentación, atención médico-dental y otorgamiento becas con una reglamentación flexible.

12.10. En general, aceptación de los no-indígenas y término de la diferencia prejuiciosa de "chilenos" y "araucanos".

12.11. Escuelas atendidas exclusivamente por profesores indígenas; nombramiento de docentes de ambos sexos y facilidades para nombramientos aunque no se posea título profesional habilitante.

12.12. Capacitación para la función docente de los alumnos mapuches egresados de escuelas agrícolas, industriales y comerciales.

12.13. Fundación de una Escuela Normal para indígenas y aumento de cupos especiales para alumnos de procedencia campesina dentro de las Escuelas existentes.

12.14. Concientización para que los profesores mapuches egresados de las Escuelas Normales vayan a servir profesionalmente en las escuelas de las reducciones.

12.15. Énfasis en el perfeccionamiento docente, dando máximas facilidades a los estudiantes araucanos para continuar su perfeccionamiento en Institutos Superiores o Universidades, enviando incluso periódicamente a profesores y profesionales de origen indígena a proseguir estudios en el extranjero.

13. Recuento interesante, sin duda alguna, el que se ha señalado en el apartado undécimo; lamentablemente, muy incompleto. Tal listado, que se refiere fundamentalmente a documentos,

propuestas o instancias en las que se expresa la posición indígena con respecto a la educación del indígena mapuche, puede obviamente enriquecerse, agregando, por ejemplo, no sólo la preocupación y los trabajos sobre el tema de otros profesores indígenas, tales como Anselmo Raguileo, María Catrileo, Martín Alonqueo, Rosendo Huisca, Manuel Loncomil y muchos más; hasta los planteamientos sobre el tema que ya durante la década de 1950 hacía en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción la abogada y profesora de Sociología Educacional, señora Isolda Manquilef. Obviamente, también debieran agregarse los aportes de profesionales no-indígenas.

14. También es incompleto el trabajo del Prof. Cañulef cuando recuerda las entidades específicamente creadas para *"la defensa y desarrollo de la identidad mapuche"*, buscando *"una institucionalidad propia que permitiera el estudio social, cultural, histórico y económico del pueblo mapuche"*. Al recuerdo del trabajo de entidades como el Instituto Indigenista de Chile (en 1943) y del Centro de Estudios Indígenas (en 1949), no puede dejarse en el olvido la dilatada labor realizada en este sentido por la entidad estatal Instituto de Desarrollo Indígena (IDI), especialmente en lo que significó para la creación de Internados para estudiantes indígenas y construcción de escuelas en las comunidades indígenas; lo realizado por las Iglesias Católica y Anglicana, muy especialmente por los misioneros capuchinos de Padre las Casas (¿cómo no recordar, por ejemplo, las preocupaciones del Rev. Padre Wilfredo de Pasavia hacia la década de los sesenta?), y por algunas universidades, entre las cuales destaca por su dilatada y temprana trayectoria en la materia la Universidad Católica de Temuco, particularmente la labor realizada por las entidades que antecedieron históricamente a la actual UCT; me refiero a las Escuelas Universitarias de la Frontera (1962-1969) y a la Sede Regional Temuco de la P. Universidad Católica de Chile (1969-1991) las que han estado reflexionando públicamente sobre el tema ya desde la década de 1960.

15. Mención especial merece la realización de la Cuarta Semana Indigenista (Temuco, 09-13/diciembre/1974) ya que estuvo específicamente orientada al tema La Educación del Mapuche Chileno en Cautín. Las ponencias de los varios autores participantes fueron impresas a mimeógrafo y publicadas el año 1976 bajo el sello Ediciones Universitarias de la Frontera de la entonces Sede Regional Temuco de la P. Universidad Católica de Chile. Entre esos trabajos vale la pena mencionar:

- a) "Ausentismo Escolar Mapuche en la Escuela Rural", de Orlin Ibarbe Schmied;
- b) "La Enseñanza del Español como Segunda Lengua a los Mapuches Chilenos", de Adalberto Salas S.;
- c) "El Programa de Becas para Estudiantes Mapuche-Chilenos", de Fresia Salinas Silva;
- d) "La Educación Tradicional del Mapuche", de René San Martín Morales y
- e) "Una Visión del Proceso de Aculturación y su Repercusión en la Educación Rural Mapuche", de Sonia Sotomayor Cantero.

16. También merece especial recuerdo el Cuarto Encuentro Nacional y Primero Regional de Investigadores en Educación realizado en Temuco. Con los auspicios del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, del Instituto de Investigaciones Estadísticas (IIE) de la Universidad de Chile, del Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE) y del Centro de Perfeccionamiento del MINEDUC, este ENCUENTRO fue organizado regionalmente por el Consejo Coordinador Interuniversitario de Temuco (UTE, UCH y UCTemuco) y tuvo en la Sede Regional Temuco de la UC el motor de preparación y organización, junto con mostrarse como entidad con la mayor cantidad de ponencias o investigaciones presentadas al debate público. El ENCUENTRO se realizó en Temuco,



entre los días 19-24 de enero de 1976, con masiva participación de gran cantidad de investigadores procedentes de Santiago, Copiapó, Valparaíso, Talcahuano, Concepción, Valdivia y Temuco, y con conclusiones o sugerencias de acción diversas y ricas. Entre los trabajos presentados en el panel sobre materias étnicas y educación, merecen destacarse:

- a) "Investigación en Torno a la Matemática Mapuche", de Victoria Pérez;
- b) "Hacia un Marco Pedagógico que Sustente Futuras Planificaciones Curriculares para el Mapuche Rural, Indígena chileno", Sonia Sotomayor C.;
- c) "Gramática Descriptiva sobre el MAPUDUNGUN", Adalberto Salas S.
- d) "Fonología Contrastiva del Español y el Mapudungun", Gastón Sepúlveda;
- e) "Rasgos de la Sociedad Mapuche Contemporánea", Milan Stuchlik;
- f) "Ausentismo Escolar Mapuche en la Escuela Rural", Orly Ibarbe Schmied;
- g) "La Educación Tradicional Mapuche", René San Martín M.;
- h) "Algunas Proposiciones Metodológicas para un tipo de Antropología Aplicada", Teresa Durán, y
- i) "Estudio de Actitudes de Niños Mapuches ante el Ejercicio de la Autoridad en una Escuela Reduccional", Conrado Pérez R.

17. Por último, debe mencionarse el Encuentro Para la Unificación del Alfabeto Mapuche. Organizado por la Sede Regional Temuco de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por petición y encargo de la Sociedad Chilena de Lingüística, se realizó en Temuco durante mayo de 1986. El evento tuvo por finalidad conocer propuestas alternativas y sancionar en lo posible un alfabeto unificado para la escritura mapuche, privilegiándose en tal sentido y para esos efectos el trabajo propuesto por los profesores María Catrileo (de la Universidad Austral de Chile) y Adalberto Salas (de la Universidad de Concepción). El acuerdo vino a facilitar la respuesta a la necesidad de consolidar la lengua mapuche en su versión escrita, aspecto de suma importancia hoy en que los planes y programas de estudios oficiales enfatizan en el Sub-Sector Lenguaje y Comunicación el aprendizaje de la lengua tanto en su aspecto oral como en el escrito. La propuesta acordada en este Encuentro fue publicada por el Prof. Arturo Hernández, Coordinador del Encuentro, bajo el sello de la institución organizadora (mayo de 1986, 20 pp.).

18. Antecedente de lo anterior, pero excelente complemento de la preocupación por la lengua escrita que ello grafica, fue la publicación en 1981 del libro *ÁPapeltauñ Mapudungu Meo! (¡Leamos en Mapuche!)*. Colección de textos mapuches escritos, de autores indígenas como Rosendo Huisca, Manuel Loncomil, Camila Llanquiao, Martín Millañir y María Relmuán, todos ellos bilingües de mapudungu y español. Estos textos estuvieron presentados sólo en lengua mapuche ya que estaban destinados a ser leídos por personas que hablan mapuche y que aprendieron a leer-escribir en castellano, leer en su propia lengua acerca de su cultura tradicional. Aporte concreto y significativo, en suma, a la dignificación de la lengua autóctona chilena y a la fijación escrita de rasgos de la cultura indígena mapuche.

19. Sin embargo, a pesar de todos estos ricos antecedentes históricos y de la temprana presencia de "interculturalidad" y de cierta dosis o aspecto de "bilingüismo" en la educación chilena, no es sino hasta la presente década de los noventa cuando, en rigor, se observa en Chile una preocupación oficial, como política de Estado, por un sistema educacional vigente que no parece adecuado para atender las necesidades de desarrollo personal ni de aprendizaje, por ejemplo, de una población

escolar mapuche así como las de ninguna otra etnia inserta en la diversidad que caracteriza a la sociedad chilena. Hoy más que nunca cobra vigencia el análisis de L.E. López cuando dice:

*El paisaje social, cultural y comunicacional de la escuela se ha modificado radicalmente y se ha ido tornando más complejo, interesante y desafiante en la medida en que la educación se ha ido democratizando y en que la escuela se ha visto forzada a recibir a alumnos y alumnas diferentes (...). Ello ha hecho necesaria una corriente de reflexión que lleve a la modificación sustancial de las prácticas pedagógicas y que estimule a maestros y maestras a ensayar nuevas estrategias docentes que respondan, de alguna forma, a las particularidades de los alumnos.*

## LA EIB Y LA LEGISLACIÓN CHILENA SOBRE EDUCACIÓN EN LA DÉCADA DE 1990

20. En el caso chileno, la nueva postura oficial de buscar y generar estrategias que respondan cada vez más a las particularidades de los alumnos abre también un campo para una propuesta de EIB en el sentido y orientación poco consecuente con el resto del sistema con que se la está planteando actualmente. Está muy claro que las propuestas y proyectos sobre EIB en nuestro país se apoyan fuertemente sobre tres textos legales dictados durante la década de los noventa, aunque la promulgación de la Constitución Política de la República de Chile y el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales a las Municipalidades (eventos ambos de 1980) algo tienen también que aportar al respecto.

21. La Ley del MINEDUC No. 18.962, del 07/03/1990, más conocida como *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* o LOCE es el primer texto legal que respalda una acción de esta naturaleza. De acuerdo con el mandato constitucional de 1980 sobre el derecho a la educación de que gozan todos los ciudadanos del país, esta Ley se enmarca dentro de los principios de libertad de enseñanza, modernización de la educación y flexibilidad del sistema y señala explícitamente en su Artículo 18 que

*los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije.*

Esto significa que las escuelas (y las respectivas comunidades educativas que existen detrás de ellas) tienen a partir de ahora no sólo la posibilidad de diseñar y desarrollar un Proyecto Educativo ad hoc, cuya propuesta de innovación curricular señale planes y programas de estudios propios, de acuerdo con las características y expectativas propias de la comunidad educativa pertinente (tarea de largo aliento en la mayoría de los casos; en muchos, insalvable), sino que, por lo menos, podrán enriquecer o **complementar los objetivos y contenidos** fijados en los Planes y Programas de Estudio del Ministerio de Educación integrando aquéllos considerados pertinentes, relevantes y significativos para una comunidad educativa dada. Ello, además de la sugerencia metodológica de contextualizar los OF y CMO señalados por la normativa.

22. Más tarde, el Decreto Supremo de Educación No. 40, del 24/01/1996, además de reafirmar lo anterior en sus Artículos tercero y quinto y de establecer los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Educación Básica, proporciona un formato estructural técnico al trabajo escolar, diseñando y proponiendo una Matriz Curricular Básica (MCB) con el fin de

*asegurar y, a la vez, regular la libertad que la ley reconoce a cada establecimiento para decidir su propio plan y programa de estudio*

Dicha MCB reconoce Sectores y Sub-Sectores de Aprendizaje y cuantifica la cantidad de clases semanales mínimas de cada uno de ellos, permitiendo no sólo la libre distribución por parte de la escuela de quince (15) clases del total de treinta semanales mínimas que se exigen, sino que, adicionalmente, dejando cuatro (4) clases semanales “de libre disposición de las escuelas”. Estas “libre distribución” y “libre disposición” es algo que contradictoriamente se perderá en los Decretos venideros ya que la distribución horaria semanal viene ya establecida.

En otro aspecto, el Decreto fija los OF y los CMO de todos los niveles de escolaridad general básica. Al hacerlo, integra elementos interculturales propios de nuestra nacionalidad, aunque al hacerlo procede con notoria timidez y poco variadas propuestas. Además, metodológicamente sugiere contextualizar dichos OF y CMO en un referente intercultural cuando ello proceda.

La integración de trabajo escolar intercultural se observa al revisar los OF y CMO propuestos y sancionados legalmente por el Decreto. En alguna medida, la autoridad ha sido innegablemente consecuente y, cual más cual menos, los diversos programas de los Sub-Sectores de Aprendizaje contienen referencias explícitas a diversos aspectos interculturales indígenas y no-indígenas. Por ejemplo, entre los OF del Sector CIENCIAS para el NB2, se precisa la necesidad de lograr

*Conocer las características principales de los pueblos originarios de Chile*

y los CMO sugeridos hablan de desarrollar actividades escolares en torno a las

*culturas originarias de Chile: localización y características principales de sus formas de vida*

Esta integración estará también explicitada en la Ley Indígena cuando en su Artículo 28 señala que

*el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará también: b) el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;*

La contextualización también está convenientemente indicada en cada Programa oficial. Un OF del mismo Sector CIENCIAS del NB1 señala el logro de

*Identificar, describir y apreciar las funciones propias del grupo familiar, de la comunidad escolar y de los principales servicios e instituciones de la comunidad local*

Los respectivos CMO precisarán que las actividades escolares deberán orientarse a las

*agrupaciones e instituciones sociales próximas; identificación del grupo familiar, los amigos, el curso, la escuela, población o villorio, la posta, los clubes deportivos*

Adicionalmente, una escuela orientada hacia educandos mapuches, por ejemplo, podrá complementar dicho OF y el CMO planteando y trabajando como “complementario” el Objetivo de

*identificar el Meli Folil Kūpan como origen de la familia, distinguiendo integrantes, parentesco y roles que cumplen sus miembros al interior de la familia y en la comunidad*

y desarrollará actividades en el marco del CMO complementario de identificar

*integrantes de la familia Meli Folil Kūpan y los diferentes roles que desempeñan en la comunidad. Diferentes funciones que cumple la Machi, el Longko, Wewpife, cancha de palín, el Ngillatuwe*

23. Los Decretos complementarios del D.S. Educación No.40/96 violentan algunos aspectos de la MCB, como la libre distribución de las horas de trabajo escolar semanales y la libre disposición de alguna carga horaria semanal en las escuelas; sin embargo, mantienen la misma filosofía de libertad y flexibilidad en el trabajo escolar, de modo que lo intercultural puede integrarse por cualquiera de las tres vías sugeridas, a saber: (a)integración, (b)contextualización y (c)complementación de los Objetivos Fundamentales y de los Contenidos Mínimos Obligatorios.

24. Un aspecto importante en el tema que nos preocupa es que el Anexo del D. S. No. 40/96, al describir y explicar particularmente los objetivos y alcances del Sector de Aprendizaje Lenguaje y Comunicación, recomienda:

*Tratándose de los alumnos y alumnas cuya lengua materna no es el castellano se deberá reconocer y valorar su diversidad étnica y cultural, y considerando su particular manera de ver y modificar la realidad se deberá tratar de lograr una expansión lingüística y cultural, tan adecuada como la que se plantea para los alumnos hispano hablantes*

Los documentos que han venido a complementar dicho Decreto No. 40/96, como el Decreto Exento de Educación No. 545 (del 27/09/1996), que fijó el Plan y los Programas de Estudio para el primer Sub-Ciclo de Enseñanza Básica, el No. 552 (del 22/05/1997), que fijó el Plan y los Programas de Estudios para el segundo Sub-Ciclo de Enseñanza Básica, y el No. 1.123 (del 29/12/1998), que fijó el Plan y los Programas de Estudios para el Quinto Año de Enseñanza Básica, mantienen esta recomendación y al describir las características y los objetivos del sub-sector Lenguaje y Comunicación señalan textualmente:

*La valoración de la lengua materna adquiere una especial connotación cuando se refiere a las lenguas vernáculas. La lengua materna tiene un alto valor emocional, puesto que a través de ella los niños aprenden a pensar, a expresar afecto; a interiorizar los valores y normas de su familia y de su comunidad; a plantear y a resolver problemas. La lengua materna permite al niño construir una relación de pertenencia a una cultura determinada, con su particular visión del mundo. Esto apoya la evidencia de que los*

*niños construyen aprendizajes cualitativamente superiores cuando éstos se basan en sus competencias lingüísticas y en sus conocimientos y experiencias previas.*

*Así, es fundamental que las escuelas cuyos alumnos tienen mayoritariamente como lengua materna el aymara, mapudungun o rapanui, incorporen a sus programas la dimensión intercultural bilingüe. Esta implica que junto con desarrollar la lengua materna de los niños, la escuela enseña el castellano como segunda lengua; beneficiándose ambas recíprocamente (el subrayado es mío).*

¡Ya era tiempo de superar el absurdo pedagógico vigente durante décadas de hacer sinónimos alfabetizar con castellanizar!...

Lamentablemente, por otra parte, esta valiosa sugerencia no se plantea en los Programas destinados a los educandos no-indígenas (NB1, NB2, NB3); en ellos no se señala en ninguna parte la enseñanza de una segunda lengua dentro del Sub-Sector L y C.; menos, la enseñanza o aprendizaje de una lengua indígena como es el caso pionero de Paraguay en donde los idiomas oficiales del país son tanto el español como el guaraní, con la consecuente enseñanza de ambos en el sistema escolar.

Más adelante recomiendan:

*Al aplicar este programa es necesario considerar las características lingüísticas propias de las interacciones de vecindad y parentesco de los niños pertenecientes a comunidades indígenas, rurales o poblaciones, las cuales contrastan con las interacciones sociales que ocurren dentro de la escuela (...). También es importante conocer y considerar las características específicas de la socialización de los niños pertenecientes a ambientes culturales y sociales donde la palabra escrita tiene poca relevancia; es decir, conocer el ambiente donde la comunidad desarrolla sus actividades cotidianas, para inscribir dentro de ellas la comunicación escrita de manera natural, funcional y significativa.*

Por último, advierten sobre los beneficios de una educación intercultural bilingüe al señalar:

*La investigación muestra las ventajas cognitivas, socioafectivas y de rendimiento escolar que presentan los niños que viven experiencias de una educación intercultural bilingüe que aspire, no sólo a lograr la formación de alumnos capaces de desenvolverse eficientemente en dos lenguas, sino también a incorporarlos a otros escenarios culturales, y abrirlos al conocimiento, valoración y respeto de otros saberes y visiones del mundo. La educación se transforma así en un eje de revalorización de la identidad cultural de todos los niños, especialmente de aquéllos pertenecientes a etnias que han sido tradicionalmente desvalorizadas (el subrayado es mío).*

Curiosamente, los Programas difundidos permiten deducir que estas "bondades pedagógicas" parecen no válidas para el educando no-indígena, como ya se notó.

25. Además de la observación ya indicada en la Introducción del presente trabajo (ver apartado 2), los planteamientos sobre la cuestión de enseñanza de la lengua materna y de una segunda lengua y sobre la integración a las actividades educativas de aspectos de la cultura indígena realizados por la normativa explicada en el apartado anterior abren sí una nueva discusión a propósito de la EIB en

nuestro país. Sobre ella conviene advertir tempranamente para no caer en los errores de programas similares desarrollados en otros países, materia sobre la cual se ha llamado también la atención en el citado estudio de López:

*Estos programas (los de EIB) recurren en la enseñanza a algunos elementos culturales nativos para contextualizar los aprendizajes de los niños; éstos, sin embargo, son por lo general elementos externos de la cultura y tienen que ver con aspectos de la cultura material: las comidas, fiestas, danzas y actividades laborales, mas no así con la cosmovisión ni a partir de una concepción epistemológica diferente,*

agregando que:

*hasta hace poco, el énfasis de la EB estaba puesto casi exclusivamente en cuestiones de índole lingüística, y, por tanto, en el desarrollo de metodologías y materiales educativos que apoyasen la enseñanza de la lengua indígena como LM, y del castellano como segunda lengua (L2),*

cuando lo fundamental del problema son las cuestiones pedagógicas.

26. Por supuesto, dentro de este recuento, especial mención merece la Ley del Ministerio del Interior No. 19.253, publicada con fecha 05/10/1993, pero promulgada el 28 de septiembre de 1993 en un acto solemne realizado en Nueva Imperial, *"el mismo lugar en que se había firmado el Acuerdo (Nueva Imperial, 01 de diciembre de 1989) entre los partidos políticos que apoyaban la candidatura a Presidente de la República de don Patricio Aylwin y las organizaciones indígenas"*, como bien recuerda E. Cañulef en su trabajo ya citado. Más conocida como *Ley Indígena*, su principal objetivo es *"establecer normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas"*. Tomando en cuenta los aportes de aquella Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) que P. Aylwin creara con fecha 17 de mayo de 1990, la Ley recoge algunas de las aspiraciones indígenas sobre la Educación.

Al reconocer la existencia de ocho pueblos indígenas originarios en Chile, que poseen manifestaciones étnicas y culturales propias, esta nueva Ley llena un vacío polémico en la Constitución Política de la República de Chile (de 1980) que no habla de diversidad étnica como característica de la sociedad chilena ni reconoce ni menciona minorías étnicas de ninguna naturaleza dentro de una sociedad global chilena.

Además de precisar y legitimar los conceptos de *"indígenas"*, *"culturas indígenas"* y *"comunidad indígena"* y de señalar la necesidad de *"protección y desarrollo de las tierras indígenas"*, la Ley No. 19.253 crea el *"Fondo de Desarrollo Indígena"* y la *"Corporación Nacional de Desarrollo Indígena"* (CONADI). En lo específico de nuestro tema, en el Título IV (destinado especialmente al tema de *"la cultura y educación indígena"*), el artículo 32 habla directamente de desarrollar

*un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global*

después de que en el Artículo 28 indicara sobre la integración en el sistema educativo de unidades programáticas relativas a las culturas e idiomas indígenas, como se dijo, y facultando a la CONADI para

*financiar o convenir con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales*

en tal sentido.

## EL BILINGÜISMO

27. Este factor, pilar básico de toda EIB, merece un comentario especial, adicional a lo ya señalado, aunque sin querer ir más lejos del objetivo de este artículo. En términos generales, el sistema educacional chileno no se adscribe a una concepción bilingüe, en ninguno de los sentidos en que el concepto puede entenderse o aplicarse, ya sea bajo la forma de aprendizaje de un segundo idioma, ya sea bajo la forma del dominio de un idioma extranjero. Aún más; los educandos egresados de enseñanza básica o de enseñanza media apenas manejan su lengua materna; lo hacen en forma muy precaria; en muchos casos, en forma abiertamente deficitaria. Los resultados del SIMCE y de la parte verbal de la PAA para el ingreso a las universidades nacionales son elocuentes al respecto y los educadores conocemos de sobra esos tristemente bajos niveles de dominio de la lengua materna. De ninguna manera, entonces, podríamos pretender que nuestros egresados manejaran además con propiedad y habilidad un segundo idioma. Las situaciones personales de excepción son aquellos estudiantes que han vivido (muchas veces, fuera de su colegio y por motivaciones estrictamente personales o familiares) algún reforzamiento especial o programa complementario a su vida escolar. Las situaciones de excepción institucional la constituyen los especiales proyectos curriculares de establecimientos particulares que incluyen, con mayor o menor intensidad, el aprendizaje y el dominio de lenguas foráneas aparte del español (colegios bilingües, como se autodenominan). Es lo que los estudiosos llaman el *"bilingüismo de élite"*.

Oficialmente, ni los **objetivos generales** que debe lograr el egresado de la enseñanza básica (LOCE/90, Art.10) ni los **requisitos mínimos** exigidos para el egreso del mismo nivel escolar (LOCE/90, Art. 11) señalan la obligatoriedad del aprendizaje ni del dominio de una segunda lengua fuera del castellano ni del aprendizaje o dominio de un idioma extranjero. Lo mismo ocurre con el nivel de enseñanza media: ni los **objetivos generales** que debe lograr el nivel (LOCE/90, Art. 12) ni los **requisitos mínimos** exigidos para el egreso (LOCE/90, Art. 13) hablan de esta materia.

Antes bien. Los planes de estudio preparados por el MINEDUC, sancionados oficialmente por el Consejo Superior de Educación y obligatorios por ley para todos aquellos estudiantes vinculados a establecimientos educacionales que no posean planes propios autorizados (los que constituyen la gran mayoría de los establecimientos del país) no consideran la exigencia de un segundo idioma ni de un idioma extranjero. Es lo que sucede, por lo menos, con los planes de estudio sancionados oficialmente para el NB1 y el NB2 correspondientes a los cuatro primeros años de la enseñanza general básica. Esta obligación está también ausente en la enseñanza del nivel pre-básico del sistema nacional, tal vez como reflejo de las muchas conclusiones de investigaciones sobre el tema que señalan las consecuencias negativas de tipo psico-pedagógico que implica el forzar al niño para el aprendizaje de una segunda lengua en circunstancias de que aún no ha afirmado su lengua materna.

En los planes oficiales de estudio sólo se propone la enseñanza de un idioma extranjero y ello recién a partir del Quinto Año Básico (NB3), con la sugerencia de apenas dos (2) clases semanales de acción escolar en tal sentido y con el agravante de que el eventual *"segundo idioma"* sólo tiene

preocupación y vigencia específicas y exclusivas en las actividades del sub-sector Lenguaje y Comunicación. Obviamente, entonces, no estamos en Chile frente a una política favorecedora de una educación bilingüe, por lo menos para el educando no-indígena, el que constituye la mayor parte de la población escolar del país, y a la luz de la legislación vigente por lo menos hasta mediados de 1999.

Dados estos antecedentes, no deja de sorprender la unilateralidad de las recomendaciones de *"bilingüismo"* para la educación del estudiante indígena, recomendaciones que no parecen ni compatibles ni consecuentes con el resto del sistema educacional chileno en similares niveles de escolaridad (EGB), sin considerar la posibilidad de generar un debate acerca del carácter práctico de enseñar un bilingüismo para los educandos indígenas en la medida en que ellos no constituyen un pueblo autónomo sino que son integrantes de una sociedad global que no es bilingüe.

## CONCLUSIONES

Existen en nuestro país una clara conciencia de la situación de existencia de una sociedad con diversidad étnica (lingüística y culturalmente hablando) y un cierto grado de apertura y de flexibilidad en materias pedagógicas que considera dicha diversidad. Sin embargo, la verdad es que hasta la fecha los avances en la materia (formación/capacitación/perfeccionamiento de docentes; diseño e impresión de material didáctico impreso; elaboración de Proyectos específicos; construcción y dotación de aulas, etc.) son lentos y parciales; muchas de las iniciativas (estatales, municipales, particulares) se desarrollan en forma desconectadas entre ellas y están todavía en etapas de *"proyectos"*, *"planes pilotos"* y *"propuestas"*, con ausencia aún de comprobación de resultados y con flagrantes contradicciones en relación con las políticas educacionales nacionales vigentes para el nivel escolar en que se están aplicando. Incluso, al decir de algunos representantes de comunidades indígenas, la preocupación por la materia es notoriamente tardía. La transculturación ya ha causado su efecto....

Por otra parte, se observan ciertas inconsecuencias en el planteamiento de una EIB orientada al educando de raíz indígena. Ellas debieran definirse y aclararse a la brevedad posible con el fin de no alentar expectativas que mañana pudieran verse frustradas por tratarse de propuestas inaplicables o constituir ellas un callejón sin salida prevista. En el caso del mapuche, por ejemplo, se nota una privilegiada preocupación (a) por el indígena mapuche rural (b) habitante de la Novena Región del país. De hecho, los programas oficiales generados, subsidiados o respaldados por el MINEDUC sobre EIB se adscriben al área del MECE-RURAL. Es verdad que a nivel de país existen dos o tres experiencias que, por vía de excepción, se salen de esta norma. Sin embargo, no puede pasar inadvertido el hecho de que, bien entendidas, la *"interculturalidad"* o la *"biculturalidad"* interesa poco o se vive poco en los sectores rurales con población indígena; menos aún, en las reducciones o comunidades propiamente indígenas. Allí sólo imperan (por lo menos, con notorio y natural privilegio) la lengua y cultura mapuches. La necesidad de manejarse con dominio de algo más que la cultura autóctona comienza a vivirse exigentemente cuando el indígena accede a los centros urbanos; allí, la interculturalidad o, más frecuentemente, la transculturación se imponen violentamente. Es posible defender la actual postura enfatizando que la *"inter-culturalidad"* o *"bi-culturalidad"* como se viene entendiendo (lengua y cultura mapuches) se puede aplicar y vivir de mejor manera en la ruralidad, pero no pueden obviarse los hechos de que hoy por hoy, cuantitativamente hablando, son más los mapuches que habitan sectores urbanos y, geográficamente, no precisamente en las ciudades de la Novena Región. También cabe la



duda de si la “*interculturalidad*” con que se sueña no sería más pertinente, necesaria, urgente y conveniente para los indígenas urbanos que para los rurales. Tampoco hay claridad oportuna sobre la proyección ni continuidad de estos proyectos orientados por ahora exclusivamente al ámbito de la educación general básica. Hasta la fecha, parece no haber respuestas a preguntas como ¿qué sucederá con el educando de raíz indígena que finaliza su EGB dentro de un programa de EIB en cuanto a su continuidad en el sistema educativo chileno que es dudosamente intercultural y abiertamente no bilingüe español-mapuche?...¿En términos comparativos, habrá o no desventaja dentro del sistema y de la sociedad global frente a un educando no-indígena que desarrolló su EGB dentro de las modalidades neutras propuestas para la sociedad criolla?...

Por último, llama la atención el que las actuales propuestas de EIB, habiendo surgido a partir de la innovadora aceptación de que la sociedad chilena es multi-étnica y constituyendo un planteamiento especial, necesario, innovador, cuenten con una débil autonomía en relación con el sistema educativo regular. Si bien parece de toda validez la recomendación de adicionar al aprendizaje de la lengua materna la enseñanza de una segunda lengua (no materna, supra-regional), ello debiera ser algo válido no sólo para los educandos indígenas ya que las funciones del lenguaje no son ejercidas sólo para ellos y entre ellos sino que también con intervención de los miembros de la sociedad dominante. Las propuestas de EIB aparecen así sólo como propuestas de educación para las etnias indígenas, sin vida propia, ya que simplemente constituyen una proyección-prolongación-derivación del sistema educativo regular adscribiéndose completamente a las orientaciones, políticas y normativas (planes, mallas curriculares, objetivos, contenidos, exigencias) vigentes para dicho sistema regular nacional.

## BIBLIOGRAFÍA

Aldunate, Carlos (1999): entrevista en "El Mercurio", Santiago de Chile, 25/07/1999, página 5 del cuerpo E.

Cañulef, Eliseo (1997): *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco, 1997.

Cañulef, Eliseo (1999): *La Educación Intercultural Bilingüe*. Conferencia pública dada en Puerto Saavedra, Chile, marzo de 1999.

Gleich, Uta von (1993): "Educación Bilingüe. Marco Teórico". En volumen colectivo *Pedagogía Intercultural Bilingüe*. Quito, 1993, pp. 7-90.

López, Luis E. (1999): "La Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística Latinoamericana y los Recursos Humanos que la Educación Requiere". En *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 13, 1999.

Ministerio del Interior: Ley Número 19.253- *Ley Indígena*. (Stgo. de Chile, 05/10/1993)

Ministerio de Educación: Ley Número 18.962 (Orgánica Constitucional de Enseñanza) Stgo. Chile, 07/03/1990.

Id. Decreto Supremo de Educación Número 40. Stgo. de Chile, 24/01/1996.

Id. Decreto Supremo de Educación Número 240. Stgo. de Chile, junio de 1999.

Id. Decreto Exento de Educación Número 545. Stgo. de Chile, 27/09/1996.

Id. Decreto Exento de Educación Número 552. Stgo. de Chile, 22/05/1997.

Id. Decreto Exento de Educación Número 1.123. Stgo. de Chile, 29/12/1998.